

## Note de lecture

**Bernard LAHIRE. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008, 196 p.**

Une partie importante des recherches en sociologie de l'éducation ont abordé le thème des inégalités scolaires à travers l'analyse des rapports entre l'école et l'appartenance au milieu familial et social des élèves (BOURDIEU & PASSERON, 1970 ; BAUDELLOT & ESTABLET, 1971, etc.). Si ces « théories de la reproduction » ont permis de poser la question centrale du rapport des classes sociales à l'institution scolaire et ainsi constitué une critique fondamentale de l'idéologie du don et de la démocratisation scolaire, elles ont néanmoins laissé de côté l'étude de la nature des savoirs enseignés et celle de la spécificité des formes de relations sociales qui se trament au sein de l'école. Or c'est précisément en reconstruisant la logique sociale immanente des pratiques scolaires, en intégrant la question des savoirs scolaires et des rapports différenciés à ces savoirs que l'on peut saisir les modalités concrètes d'appropriation des connaissances et repenser les processus de l'échec scolaire.

C'est dans cette approche qui s'efforce de prendre en compte la spécificité du mode de socialisation scolaire et qui place au centre la question de l'écrit que s'inscrit l'ouvrage de Bernard Lahire intitulé *La raison scolaire. École et pratiques d'écritures, entre savoir et pouvoir*.

Nourri par les travaux d'anthropologues (notamment Jack Goody) d'historiens (Eric A Havelock, Roger Chartier, etc.) et de psychologues de l'écrit (Lev Vygotski, Sylvia Scribner et Michael Cole, etc.), ce recueil, qui réunit différents textes liés à une série de recherches que l'auteur a conduites sur le rapport entre l'école et l'écrit, se divise en deux parties. La première, consacrée à l'étude de la forme scolaire dans ses rapports avec la scripturalisation des savoirs, met au jour le lien étroit entre culture écrite, dispositions réflexives et forme d'exercice du pouvoir. La seconde partie, qui traite du rapport entre culture écrite et inégalités scolaires, souligne la place centrale du rapport au langage dans les processus de réussite scolaire et nous invite ainsi à une réinterprétation des inégalités scolaires contemporaines.

En retraçant l'historique de la forme scolaire à travers les premières institutions scolaires (des collèges d'Ancien Régime aux écoles mutuelles et aux écoles de Jules Ferry, en passant par les petites écoles rurales d'Ancien Régime et les petites écoles urbaines), Bernard Lahire met en évidence le fait que l'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont étroitement liées à la constitution de savoirs scripturaux objectivés et codifiés. Tout d'abord, l'apparition de l'école comme lieu spécifique (lieu clos, séparé des pratiques familiales et religieuses) est inhérente à l'existence de savoirs scripturaux. L'écriture, en permettant le stockage des connaissances jusque-là conservées à l'état incorporé et corrélativement la constitution d'un « capital culturel », a progressivement rendu indispensable la création du système scolaire. Ensuite, l'extrême codification des savoirs et des méthodes d'apprentissage a permis une systématisation de l'enseignement et la production d'effets de socialisation durables : « des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard, tout est objet d'écriture, de décomposition et de fixation des mouvements et des séquences permettant ainsi une systématisation accrue et un enseignement simultané » p. 35. Les savoirs objectivés, codifiés nécessitent alors un mode inédit de transmission: « il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (à travers un travail de mise en forme spécifique : découpage, classification, hiérarchisation, etc.) » p. 25. La forme scolaire se caractérise enfin par la soumission à des règles impersonnelles (on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-naturelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres) et une dé-personnalisation du pouvoir<sup>1</sup>.

---

1. Guy Vincent a bien souligné l'omniprésence de la règle dans l'organisation des activités scolaires qui aboutit au fait que l'instituteur devient un agent interchangeable qui entre dans des rapports institutionnels objectivés : « dans l'univers clos et quadrillé par le programme (écrit), le maître est « désacralisé et en un sens dépersonnalisé » (Vincent, 1980, p. 27).

La forme scolaire est donc un mode spécifique d'apprentissage qui s'oppose à l'apprentissage par le faire et où se jouent des rapports singuliers au savoir et au pouvoir.

Dans le second chapitre, Bernard Lahire met en perspective historique et anthropologique la capacité à adopter un rapport distancié, réflexif vis-à-vis du langage.

Mobilisant en particulier les travaux de Durkheim sur la genèse des systèmes d'éducation et ceux de l'anthropologue Jack Goody (et plus spécifiquement *La raison graphique*), l'auteur montre que dans les sociétés primitives « sans écriture », le langage est imbriqué dans la pratique et la parole ne vit qu'à l'état incorporé. « Les mythes, les savoirs et les savoirs faire n'existent d'abord qu'agis dans des situations toujours particulières d'usage ; l'apprentissage opère dans et par la pratique » p. 50. Dans les premières sociétés « à écriture », les scribes, en écrivant les mythes, procèdent non seulement à l'objectivation des mythes (les procédés scripturaux-graphiques faisant apparaître les contrastes, les analogies, etc.), « à leur *mise en vue et en conscience* du point de vue des acteurs, leur *détachement* des personnes et des multiples situations immédiates dans lesquelles ils agissaient » mais modifient également le rapport aux mythes. Les pratiques d'écriture en introduisant le mythe dans des listes, des recueils, des tableaux, etc., engendrent une méta-signification (la signification qui apparaît lors de la fixation du sens des différents signes graphiques) et permettent de reconsidérer, de repenser le mythe. Les scribes moins « possédés » par le mythe commencent à maîtriser ce qui leur échappait jusque-là. En accédant à une nouvelle forme de maîtrise des mythes, ils se distinguent de la population qui continue à vivre dans un rapport de dépossession vis-à-vis du sacré et se placent en position de domination par rapport à cette population. L'écriture est donc non seulement un véritable transformateur cognitif mais contribue également à la transformation des modalités d'exercice et de distribution du pouvoir.

L'institution scolaire, qui enseigne une langue autonomisée, dé-contextualisée et dé-fonctionnalisée, se révèle ainsi, en pratique, très « saussurienne ». Ce constat conduit l'auteur à une réinterrogation de la critique que formule Mikhaïl Bakhtine à l'égard de la linguistique structurale et en particulier lorsqu'il affirme que « le sujet parlant ne se trouve jamais face à une langue déjà constituée comme un système de formes normalisées ». Si cette critique de l'objectivation que la linguistique fait subir à la parole est tout à fait pertinente dans la mesure où elle met l'accent sur le risque d'une projection non consciente du chercheur de ses propres catégories de perception et donc de son propre rapport au monde sur

l'objet qu'il traite, ce que Bernard Lahire nomme « un transfert illégal » (d'une forme de vie sociale vers une autre) ; elle est en revanche contestable si l'on considère que la situation décrite par Mikhaïl Bakhtine correspond précisément à celle de l'écolier lorsqu'il apprend à lire et écrire. C'est parce que Mikhaïl Bakhtine ne prend pas en considération sa propre analyse du champ de pertinence de la linguistique structurale que sa critique à l'égard de l'« objectivisme abstrait » peut être réfutable. Et c'est bien l'un des objets principaux de ce troisième chapitre que de souligner l'intérêt qu'il y a pour le chercheur en sciences sociales à reconstituer le champ de pertinence d'un modèle théorique<sup>2</sup> et à être vigilant sur les cas multiples de transferts illégaux.

Dans la seconde partie, partant de l'hypothèse que l'inégale réussite scolaire des élèves issus de différents groupes sociaux met fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture, Bernard Lahire réinterroge les phénomènes d'inégalités scolaires, en plaçant au cœur des processus d'échecs scolaires le *rapport scriptural-scolaire au langage*.

Les classes de perfectionnement illustrent le rapport conflictuel entre raison pratique (appréhension pragmatique au langage) et raison scolaire (maîtrise symbolique du langage, rapport scriptural-scolaire au langage). Comme le souligne l'auteur, la parole scolaire est toute entière tournée vers le code : « L'école refuse d'appeler maîtrise ce qui n'est maîtrisé que pré-reflexivement » p. 75. Or les élèves des classes de perfectionnement ont pour la majorité appris à parler dans des formes de vie sociales au sein desquelles les actes de parole n'impliquent pas nécessairement que la parole devienne elle-même objet de conscience et se trouvent ainsi en contradiction avec les exigences de l'école qui supposent un rapport réflexif au langage (c'est-à-dire que le langage soit mis à distance et étudié comme un objet autonome). L'importance que prennent chez ces élèves les gestes, les mimiques, les déplacements, le rythme et l'intensité de la voix dans la production du sens témoigne de cette maîtrise du langage en pratique, en situation, en interaction, en réaction. Et c'est précisément ce rapport pragmatique au langage qui explique que les élèves en difficulté ne parviennent pas ou très difficilement à se poser les questions adéquates qui leur permettraient de

---

2. « Le discours scientifique qu'on discute n'est pas un discours vrai ou faux « en général » et « en soi » mais il a un champ de pertinence (ou de validité) dont son défenseur n'est pas forcément lui-même conscient », p. 66.

produire du sens en interaction avec un texte et se réapproprient les produits scolaires (énoncés, consignes, exercices) selon une logique non scolaire<sup>3</sup>. Les difficultés d'apprentissage du lire-écrire (en particulier la difficulté à analyser les sons qui composent les mots) ne sont donc pas liées à une absence d'effort, à un manque de concentration, mais résultent de l'absence ou de la faiblesse des dispositions réflexives-phonologiques.

Analyser les difficultés d'apprentissage des élèves des classes de perfectionnement sous l'angle du rapport au langage, c'est saisir le fait que l'élève doit opérer une véritable transformation de son rapport au langage<sup>4</sup>, « être hors jeu par rapport à ses pratiques langagières ordinaires », et se donner les moyens de repenser l'ensemble des manifestations de l'échec scolaire (les malentendus entre élèves et enseignants, les apparentes fautes d'inattention, etc.).

Dans une logique proche, les difficultés d'expression écrite auxquelles se confrontent les élèves de l'école primaire lorsqu'ils doivent construire un récit (notamment les problèmes de structures textuelles : absence d'introduction, ordre chronologique non suivi, juxtaposition, multiplication des détails, etc.) sont étroitement liées à un rapport pragmatique aux savoirs et au langage. Elles découlent de l'incapacité des élèves à adopter une position d'extériorité qui leur permettraient d'introduire, de conclure, d'organiser les actions dans un ordre chronologique. Pour réaliser un récit relativement explicite, l'élève doit prendre conscience de son activité langagière : « ce qui distingue le rapport pratique, éthico-pratique au monde et le rapport esthétique au monde, c'est la position d'extériorité, la « transgredience » d'un auteur lui permettant de rassembler des éléments disséminés et dispersés dans la pratique. (BAKHTINE, 1984, p. 36) » p. 113.

Comme le souligne judicieusement Bernard Lahire : « l'expression écrite malgré son nom, est moins l'occasion d'une « expression », de ce qui peut être dit sur tel ou tel sujet, qu'un exercice de construction, de mise en forme de l'expérience vécue ou imaginée » p. 119.

Le travail scolaire de composition écrite est donc un travail conscient de mise en forme, de construction textuelle qui nécessite d'adopter un rapport réflexif et raisonné au langage (rapport qui se développe dans les pratiques réflexives, répétées d'écri-

---

3. Il s'agit d'une réappropriation à partir d'une compréhension active, pragmatique (par exemple interpréter les « phrases négatives comme des phrases « fausses », « mensongères »).

4. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se limite pas à une prise de conscience mais implique une discontinuité radicale, « un changement de statut ontologique » (BOURDIEU, 1986).

ture : classer, faire un brouillon, se relire, éliminer les répétitions, etc.) et d'effectuer un véritable travail sur soi (ses expériences, les situations vécues, les propos entendus). Et ce travail sur l'expression écrite est constitutif d'un mode d'apprentissage du pouvoir dans nos sociétés contemporaines qui fonctionnent sur la base de l'opposition maîtrise pratique/maîtrise symbolique, rapport pratique au monde/rapport esthétique au monde.

Dans le sixième chapitre, Bernard Lahire s'interroge sur la place spécifique des pratiques d'écriture et de lecture parentales (ou leur absence) dans les processus de réussite scolaire. L'objectif de cette recherche consiste à faire apparaître les liens entre les modalités des rapports intergénérationnels suscités par l'écrit au sein de familles socialement différenciés et les performances scolaires des élèves (scolarisés en classe de CE2).

Si les capitaux scolaires parentaux, les incitations aux pratiques de lecture et d'écriture, l'ascétisme scolaire exercé dans la famille constituent des éléments qui peuvent contribuer à la réussite scolaire de l'enfant, aucun de ces éléments n'est suffisant en lui-même pour garantir le succès scolaire et ils n'ont souvent d'effets que conjugués. L'auteur insiste sur le fait que l'héritage du capital culturel ne s'effectue jamais de façon automatique (et ceci même dans les familles les mieux pourvues en capital scolaire et économique) : « il est frappant de constater combien la transmission de ce capital obéit à un travail incessant, quotidien, de longue haleine et parfois douloureux autant pour les enfants que pour les parents. » p. 140 ; il précise, en outre, qu'il n'existe jamais concrètement de capitaux scolaires mais des « porteurs de capitaux » et pose ainsi la question des conditions qui rendent possibles la transmission et l'appropriation des pratiques familiales de l'écrit. En effet, des parents disposant de connaissances culturelles susceptibles d'aider scolairement l'enfant n'ont pas forcément le temps et les occasions de véritablement produire des effets de socialisation durables. Par ailleurs, il convient de noter que tout ce qui se transmet familialement n'est pas uniquement d'ordre culturel. Ainsi, dans les familles, où la culture livresque est absente, où les activités culturelles scolairement rentables sont inexistantes, la réussite scolaire de l'enfant dépend dans ce cas plus directement de la *culture écrite scolaire* et aussi de ressources non-culturelles telles que le soutien symbolique apporté par les parents (donner sens et valeur à ce qui se vit à l'école) et/ou le climat moral familial (rendre l'enfant poli, travailleur, discipliné, autrement dit scolarisable). Il existe donc des styles différents de réussite scolaire qui n'impliquent pas nécessairement

la présence de forts capitaux culturels et ces derniers sont, d'un point de vue scolaire, inégalement rentables selon les configurations familiales dans lesquelles ils se trouvent insérés.

Dans le chapitre sept, Bernard Lahire présente une piste de recherche concernant l'écriture domestique pour tenter de comprendre l'inégale réussite scolaire des garçons et des filles de milieux populaires. Après avoir montré la place prépondérante de l'écrit dans l'appropriation des savoirs scolaires (une série de *micro-pratiques scripturales-graphiques* (usage d'un brouillon, faire un plan, etc.) permettant la mise à distance des pratiques langagières et ainsi l'acquisition d'un rapport réflexif au langage), l'auteur s'attache à saisir les pratiques de lecture et d'écriture professionnelles d'adultes dits de « bas niveau de qualification ». Il ressort de cette étude un élément particulièrement intéressant : la *division sexuelle du travail d'écriture au sein du foyer*. En effet, ce sont les femmes (mères, sœurs, voisines, etc.) qui « gèrent grâce à de multiples pratiques d'écriture la famille et ses relations avec l'extérieur » p.155. Or ces pratiques ordinaires effectuées essentiellement par les femmes (notes prises pour se rappeler quelque chose ou notes préalables à une conversation téléphonique, classement des papiers administratifs, tenue d'un cahier de compte, etc.) constituent les pratiques de base du travail scolaire à l'école primaire. Devant cette observation, l'auteur propose l'hypothèse selon laquelle « certains traits constitutifs du statut de la femme dans l'espace domestique en milieux populaires, tels que les plus fréquents recours à l'écrit pour la gestion symbolique et matérielle du foyer, seraient particulièrement déterminants pour comprendre les processus différenciés de scolarisation selon le sexe dans les familles les plus dépossédées de capital scolaire » p. 159. Cette hypothèse, qui fait écho aux travaux de recherche d'Anne-Marie Chartier sur la scolarisation et l'alphabétisation des populations tziganes<sup>5</sup>, peut être renforcée par le fait que les garçons issus des milieux populaires, dont les contacts avec l'écrit au sein de la famille sont majoritairement des contacts féminins, peuvent construire leur personnalité à travers la résistance – plus ou moins marquée – à l'écrit et se placer ainsi dans une position plus défavorable que celle des filles eu égard aux pratiques de l'écrit qui sont au fondement de la socialisation scolaire.

---

5. Anne-Marie Chartier formulait deux hypothèses concernant ce fait : « 1) les filles seraient plus dociles et plus conformes à la discipline scolaire que les garçons qui accepteraient mal une autre autorité que celle du père ; 2) les tâches d'écriture feraient partie de la définition du statut culturel des femmes, souvent chargées des papiers dans les faits » p. 159.

Dans le dernier chapitre qui clôt ce recueil, Bernard Lahire aborde la question des pratiques de lecture étudiantes en s'efforçant de dé-construire et re-contextualiser les discours de déploration de la baisse de la lecture. Ce faisant, il s'interroge sur les conditions de déclarabilité des pratiques de lecture et sur les catégories dominantes de l'entendement lectoral. En soulignant le changement de la hiérarchie des valeurs au sein du système universitaire (la montée en puissance de la culture scientifique au détriment de la culture littéraire) et l'importance de la filière, du type d'études, dans le rapport que les étudiants entretiennent à la lecture (la lecture d'ouvrages ou d'articles peut s'avérer fondamentale dans certaines filières et tout à fait secondaire dans d'autres), il montre que cette baisse de la lecture est en réalité toute relative et que les discours de la déploration masquent des rapports de force entre des détenteurs de capitaux culturels de nature très différente (l'intellectuel-lettré ancienne manière *vs* l'ingénieur ou le cadre commercial).

En effet, si les pratiques de lecture des étudiants de formation scientifique n'apparaissent que (très) faiblement dans les enquêtes, ce n'est pas parce que ceux-ci ne lisent plus mais parce que les supports qu'ils utilisent (polycopiés, notes de cours, etc.) et les manières dont ils les lisent (lectures courtes, discontinues, documentaires, etc.) s'opposent au mode de lecture traditionnel et légitime (l'ouvrage littéraire dont la lecture s'effectue de façon continue et qui demande du temps) et rendent ainsi leurs lectures plus difficilement objectivables et comptabilisables par les enquêtes que celles des étudiants littéraires. Si l'on tient compte par ailleurs du fait que les propos des étudiants dépendent des catégories de perception et de désignation qu'ils ont intériorisées au cours de leur socialisation, c'est-à-dire du fait que les étudiants de sciences sont dominés par le modèle de la culture lettrée, on comprend pourquoi leurs lectures (des lectures documentaires, essentiellement non-littéraires, et donc peu légitimes, qui ne sont pas identifiées comme de « vraies » lectures) ne soient pas reconnaissables en tant que telles et restent « invisibles ».

Rendre « visible l'invisible », recontextualiser les usages, passer d'une sociologie de la consommation culturelle (qui lit ? combien ? quoi ?) à une sociologie de la connaissance (Qu'est-ce que lire ? Quels sont les types de supports utilisés ? Quels modes de lecture impliquent-ils ? Etc.), tels sont les enseignements que nous livre ce dernier chapitre.

En s'efforçant de dépasser les frontières disciplinaires, en accordant une attention particulière aux pratiques concrètes et quotidiennes que sous-tend l'appropriation de la culture écrite, Bernard Lahire, à travers une démarche socio-historique, apporte un regard novateur sur la question des inégalités scolaires. En insistant davantage sur les



technologies du travail intellectuel que sur les résultats codifiés des savoirs, en étudiant les processus de construction des dispositions cognitives, il permet de rendre raison des « incompréhensions » et des résistances qu'expriment les enfants des classes populaires confrontés au rapport scriptural-scolaire au langage et ouvre la voie aux chercheurs qui se donnent pour objet la transmission et l'appropriation des savoirs.

Christine SEUX  
Université de Caen Basse-Normandie, CERSE EA 965